

Zorn, Carsten

Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment "zwischen den Reformen". Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht

Solga, Heike [Hrsg.]; Huschka, Denis [Hrsg.]; Eilsberger, Patricia [Hrsg.]; Wagner, Gert G. [Hrsg.]: GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert - und doch chancenlos? Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Budrich UniPress 2009, S. 13-42. - (Ergebnisse des Expertenwettbewerbs "Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf"; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Zorn, Carsten: Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment "zwischen den Reformen". Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht - In: Solga, Heike [Hrsg.]; Huschka, Denis [Hrsg.]; Eilsberger, Patricia [Hrsg.]; Wagner, Gert G. [Hrsg.]: GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert - und doch chancenlos? Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Budrich UniPress 2009, S. 13-42 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-36191 - DOI: 10.25656/01:3619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-36191>

<https://doi.org/10.25656/01:3619>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heike Solga, Denis Huschka, Patricia Eilsberger,
Gert G. Wagner (Hrsg.)

GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos?

Ergebnisse des Expertisenwettbewerbs „Arts and Figures –
GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf“, Band II

Ergebnisse des Expertisenwettbewerbs
„Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen
im Beruf“

Band II

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Der dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Wettbewerb wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 07SWFGS gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den HerausgeberInnen.

Heike Solga, Denis Huschka, Patricia
Eilsberger, Gert G. Wagner (Hrsg.)

GeisteswissenschaftlerInnen:
kompetent, kreativ, motiviert – und
doch chancenlos?

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2009

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075513>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-940755-13-1
DOI 10.3224/94075513

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-unipress.de>

Inhalt

<i>Bundesministerin Dr. Annette Schavan</i> Grußwort	7
<i>Heike Solga, Denis Huschka, Patricia Eilsberger, Gert G. Wagner</i> Einleitung	9
<i>Carsten Zorn</i> Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment ‚zwischen den Reformen‘. Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht	13
<i>Gunhild Berg</i> Berufseinstieg und Karriereplanung für GeisteswissenschaftlerInnen. Eine Trendanalyse der Ratgeberliteratur	43
<i>Sonja Kastner, Christine Vaih-Baur</i> Die One-Woman-Show – Geisteswissenschaftlerinnen in der PR-Praxis	69
<i>Alexandra Manske, Janet Merkel</i> Kreative in Berlin – GeisteswissenschaftlerInnen in der Kultur- und Kreativwirtschaft	95
<i>Edith Pichler, Grazia Prontera</i> GeisteswissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund in Beruf und Arbeitsmarkt am Beispiel des wissenschaftlichen Standorts Berlin	119
Verzeichnis der AutorInnen	141

Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment ,zwischen den Reformen'. Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht

Carsten Zorn

*Es müsste folglich eine Pädagogik geben, die
den zu erziehenden Nachwuchs auf eine un-
bekannt bleibende Zukunft einstellt.*

Luhmann 2002: 198

I. Der Ausgangspunkt: ‚Bildung als Ausbildung‘ versus ‚Praxisbezug‘

1.

Es besteht heute kein Zweifel mehr darüber, dass die deutsche Hochschul-
landschaft sich durch den laufenden Hochschulreformprozess¹ weit grundle-
gender verändern wird als durch alle Reformen der Vergangenheit, mindes-
tens seit Bestehen der Bundesrepublik. Deutlich umstrittener sind dagegen
noch immer die Einschätzung und Bewertung nicht nur des gesamten Prozes-
ses, sondern auch vieler einzelner Änderungen, vieler bereits absehbarer und
erst recht natürlich aller langfristig zu erwartenden Folgen. Die vorliegende
Untersuchung versteht sich in diesem Zusammenhang als ein Beitrag zur ge-

1 Genauer: in Folge der Implementierung und Umsetzung aller Änderungen und Neue-
rungen, die eine lange Reihe von seit 1998 beschlossenen Novellen des deutschen
Hochschulrahmengesetzes vorsehen – und in denen Deutschland sich nicht zuletzt zur
Umsetzung des so genannten Bologna-Prozesses verpflichtet hat (vgl. für eine voll-
ständige Zusammenstellung aller einschlägigen Gesetzesnovellen Kühler 2006:
178ff.).

naueren Eingrenzung der – gerade auf lange Sicht – problematischsten Neuerungen.

Für den geradezu epochalen Charakter des aktuellen Reformprozesses spricht nicht nur, dass in seinem Zuge viele bislang weitgehend unverändert gebliebene Strukturmomente nun erstmals durch grundlegend andere ersetzt (oder ergänzt) werden.² Dazu gehört auch, dass sich mit diesen Reformen in gewissem Sinne die Geschichte der bislang umfassendsten Reformen – jener der 1960er und 1970er Jahre – in Teilen noch einmal zu wiederholen droht: Das von den neuen Bachelor-Studiengängen ausgehende Versprechen, in bislang ungekannt kurzer Frist einen akademischen Abschluss erwerben zu können, könnte auf demselben Feld für nochmals signifikante Steigerungen sorgen, auf dem auch die damaligen Reformen schon sich am Ende vor allem anderen als folgenreich erwiesen: auf dem Feld der *Studierendenzahlen* (wie auch jetzt schon manche Zahlen nahe legen, vgl. etwa Hochschulrektorenkonferenz 2006: 16).

Einer der wahrscheinlich gravierendsten Einwände von Reformkritikern setzt dann auch an dieser Stelle an: „Der wissenschaftspolitische Sinn des Bakkalaureats, der es für viele Bildungsminister so attraktiv erscheinen lässt, liegt auf der Hand: Verkürzung der Studienzeit und Hebung der Akademi-kerquote“ (Liessmann 2006: 106).

Nun scheint dies für sich genommen zunächst alles andere als problematisch zu sein, nimmt man aber die strukturellen Vorgaben für die Bachelor-Studiengänge hinzu, so dürfte es den Universitäten, wie der Autor weiter argumentiert, künftig allein noch zwei Alternativen lassen:

„Entweder nehmen die Universitäten diesen Auftrag ernst und werden in erster Linie zu Anbietern von wirtschaftsnahen und praxisorientierten Kurzstudien, die entsprechend [...] normiert und verschult sein werden – was mittelfristig aus Universitäten Fachhochschulen werden lässt; oder die Universitäten machen nur der Form nach mit und entlassen schlecht qualifizierte Beinaheakademiker als Graduierte auf einen Arbeitsmarkt, der bald erkennen wird, wes Geistes Kinder sich da tummeln.“ (ebd.: 106f.)

2 Wie die Habilitation durch den *tenure track*, unbefristete durch *befristete* und *leistungsabhängig entlohnte* Professorenstellen, Professuren durch Juniorprofessuren, die C- durch die W-Besoldung, eine vielfältig *differenzierte* durch eine europaweit *standardisierte* Bewertung von Studienleistungen, *Lehrfreiheit* durch *Evaluation* der Lehre usw.

Warum die aktuellen Reformen vor allem anderen eine so einschneidende historische Zäsur bedeuten, tritt hier sozusagen nur auf Umwegen, aber gleichwohl geradezu emblematisch zu Tage. Vor allem nämlich greifen die aktuellen Reformen nun auch erstmals explizit in jene Kernbestände der humboldtschen Universitätskonzeption ein, die alle vorausgehenden Reformen noch unberührt gelassen hatten – und obwohl diese allgemeine Stoßrichtung³ in dem skizzierten Effekt der Reformen allenfalls mittelbar (und so also wohl auch gar nicht gewollt) zum Ausdruck kommt, so findet sie hier, so könnte man sagen, doch ihre vielleicht präziseste Umsetzung. Dass der aktuelle Reformprozess nun vor allem erstmals auch weit reichende Veränderungen „hinsichtlich der vorherrschenden Konzeption der Bildung durch Wissenschaft mit sich [bringt]“ (Kühler 2006: 406) ist, mit anderen Worten, zum Teil mit Händen zu greifen, zum Teil aber wird dies auch erst durch ein nicht unmittelbar offensichtliches Zusammenwirken vielfältigster Faktoren zum zentralen Effekt dieser Reformen.

Ein Beispiel für den ersten Fall bildet die durch die Reformen explizit festgeschriebene Verpflichtung der künftigen universitären Lehre auf ‚mehr Praxisbezug‘. An dieser Stelle rücken die Reformen wohl am ausdrücklichsten von der traditionellen Konzeption universitärer Bildung ab: von der Vorstellung, dass es *gerade* – formal formuliert – „die scheinbar *nur wissenschaftlich orientierte Arbeit* an der Erweiterung des Wissens sei, die als Nebeneffekt auch optimale Veränderungen an Personen hervorruft“ (Stichweh 1982: 62; Herv. C.Z.). Im gleichen Zuge nämlich soll diese Art der Ausbildung, in der sie bislang konkurrenzlos führend waren, von den Universitäten dann auch noch deutlich ‚hintangestellt‘, nämlich nun im Grunde allein noch für die Ausbildung *von Wissenschaftlern* – und das Master-Studium – reserviert werden.

3 Vgl. zu diesem Befund im Einzelnen die Studie von Larissa Kühler (2006), auf die darum hier auch noch wiederholt Bezug genommen wird: Sie untersucht den aktuellen Reformprozess ausdrücklich vor dem Hintergrund der Geschichte des deutschen Hochschulsystems (vgl. insbes. Kühler 2006: 17ff.) und kann so zeigen, dass das allen im Zusammenhang mit dem aktuellen Reformprozess beschlossenen Maßnahmen gemeinsame Spezifikum in einer erstmals signifikanten Abkehr gesehen werden kann von der bislang im Großen und Ganzen kontinuierlichen Orientierung des Systems an der humboldtschen ‚Bildungskonzeption‘ und deren Implikationen.

Seine insoweit offenbar ganz zentrale Bedeutung für die künftige Hochschullandschaft bildet den ersten und wichtigsten Grund dafür, dass dieser ‚Leitbildaustausch‘ hier im Folgenden nun mit einigen historisch-gesellschaftstheoretischen Überlegungen konfrontiert werden soll. Es wird, genauer gesagt, gefragt werden, was soziologische Theorie heute über die moderne Gesellschaft und deren Entwicklung weiß, was daraus für die heutigen Aufgaben und Möglichkeiten universitärer Ausbildung folgt – und wie sich die Alternativen ‚Bildung durch Wissenschaft‘ *oder* ‚verstärkter Praxisbezug im Studium‘ vor diesem Hintergrund ausnehmen.

2.

Eine vergleichende gesellschaftstheoretische Untersuchung dieser beiden Konzeptionen und Leitbilder universitärer Ausbildung hat nicht zuletzt auch unmittelbare Relevanz für den Gegenstand dieses Bandes: Die Frage nach den beruflichen Chancen und Perspektiven von Geisteswissenschaftlern ist offenbar in ganz besonders enger Weise – und gleich in dreifacher Hinsicht – mit dem Übergang vom einen zum anderen Leitbild verknüpft. So sind, zum Ersten, die Folgen dieses Umbruchs vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen spürbar – denn nicht nur war die Lehre traditionell vor allem in diesen Fächern an ‚Bildung durch Wissenschaft‘ orientiert; man konnte diese ‚Konzeption‘ hier auch bis zuletzt noch am ehesten realisiert finden. Zum Zweiten soll dieser Übergang vor allem für Absolventen dieser Studiengänge eine spürbare Verbesserung ihrer beruflichen Chancen bringen. Und zum Dritten schließlich spielten die Geisteswissenschaften (gemeinsam mit den Sozialwissenschaften) gewissermaßen auch in der Vorgeschichte dieses Umbruchs schon ‚die Hauptrolle‘: Auch bei jenen Problemen der deutschen Hochschulausbildung, deren Behebung der aktuelle Reformprozess dienen soll, handelte es sich schon um Schwächen, die man *vor allem* auf Seiten der geistes- und sozialwissenschaftlichen Hochschulstudien ausgemacht hatte: Es waren vor allem die Schwierigkeiten ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, und es waren die langen Studienzeiten, die hohen Abbrecherquoten und das hohe Durchschnittsalter von Absolventen vor allem in *diesen* Studiengängen, die den Gesetzgeber schließlich zu erheblichen Ein-

griffen in die Grundlagen der Hochschulausbildung zu berechtigen schienen. Es war, kurzum, vor allem die in den Augen vieler seit langem katastrophale Bilanz geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge, die ihn dazu am Ende sogar – in den Augen weiter Teile von Politik und Öffentlichkeit – geradezu zu verpflichten schien.⁴ Wenn heute als die beiden strukturellen Hauptschwächen der deutschen Hochschulausbildung der letzten Jahrzehnte gelten, dass hier a) eine zu „geringe Abstimmung von Angebot und Nachfrage“ (Kühler 2006: 338) geherrscht und sie sich b) als „ungeeignet für Massenbildung“ (ebd.) erwiesen habe – so ist dabei offensichtlich vor allem an die Geistes- und Sozialwissenschaften gedacht.

3.

Die vorliegende Studie wird demgegenüber nun Gesichtspunkte entwickeln und bewähren, die eine andere Bilanz der letzten zwanzig Jahre geistes- und sozialwissenschaftlicher Hochschulausbildung nahe legen – und darum dann auch andere Konsequenzen als die, die in Gestalt der laufenden Reformen gezogen wurden. Vereinfacht gesagt geht es darum, den Gesichtspunkt der ‚Effizienz in begrenzten Hinsichten‘ durch den einer zwar deutlich weiter, letztlich aber präziser gefassten und in ihren Voraussetzungen deutlich besser reflektierten ‚Funktionalität‘ zu ersetzen: ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Praxisbezug‘ werden *als alternative Lösungen* auf die komplexe Problemlage bezogen, für die das moderne Erziehungssystem heute adäquate Lösungen finden muss. Die jüngere Geschichte geistes- und sozialwissenschaftlicher Hochschulstudien also soll hier *an dieser Problemlage gemessen* und mithin funktional betrachtet, das heißt, in ihrer Eigenschaft als (bessere oder schlechtere) Lösung beurteilt und bewertet werden – im Hinblick auf, letztlich, ein bestimmtes Problem der modernen Gesellschaft (das das Erziehungssystem *für diese lösen muss*).

4 Vgl. für eine Zusammenfassung der entsprechenden, den Reformen vorausgegangenen hochschulpolitischen Debatten etwa das Kapitel „Strukturelle Schwächen der Studienstrukturen“ bei Kühler 2006: 112ff.

Entsprechend wird es zunächst darauf ankommen, die Problemlage des modernen Erziehungssystems (im Kontext der modernen Gesellschaft und ihrer Entwicklung) theoretisch möglichst genau zu bestimmen (Abschnitt IV) – um besser verstehen zu können, welchen Anforderungen Formen der Bildung und Ausbildung genügen müssen, die heute noch für die Erfüllung dieser Funktion in Frage kommen sollen. Aber auch das Verhältnis von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Praxisbezug‘ zu Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes (und der heutigen Arbeitswelt) wird genauer zu betrachten sein (Abschnitte V und VI). Und es wird die Funktionalität beider Ausbildungsleitbilder angesichts von Gegenwartsdiagnosen wie *Risikogesellschaft* und *Wissensgesellschaft* zu prüfen sein (Abschnitte V und VI). Über den heutigen praktischen Wert ‚klassischer‘, an ‚Bildung durch Wissenschaft‘ orientierter geisteswissenschaftlicher Ausbildung ebenso wie über den von ‚Praxisbezug im Studium‘, und damit auch über beider ‚Zukunftswert‘ sozusagen, lässt sich – so soll auf diese Weise deutlich werden – nur anhand einer sorgfältigen Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft urteilen.

II. Begrifflicher Exkurs: ‚Bildung durch Wissenschaft als Ausbildung‘

Es ist für alles Weitere unverzichtbar, zunächst genauer zu erläutern, in welchem Sinne hier von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ die Rede ist – und vor allem von ‚Bildung durch Wissenschaft als Ausbildung‘ als einem, ja dem ‚Konzept‘ (bisheriger) universitärer Ausbildung im Rahmen geisteswissenschaftlicher Studiengänge.

Es ist sicher vor allem die Einsicht in die unhintergehbare Abhängigkeit aller persönlichen Entwicklung von Sozialisation und Erziehung – „*Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei*“ (Goethe 1950: 517; Herv. C.Z.) –, die bis heute bei Lesern von Texten des klassischen Bildungsdiskurses des 18. und 19. Jahrhunderts immer wieder für den Eindruck sorgt, mit dieser Epoche „noch immer wie gleichzeitig“ (Gadamer 1965: 7) zu sein. Auch viele der *Konsequenzen* aber, die damals aus dieser Grundeinsicht gezogen wurden, klingen bis heute durchaus vertraut: Wenn es so sehr auf das ankommt, womit wir uns im Lau-

fe unserer Sozialisation und Ausbildung auseinanderzusetzen haben, sollte Erziehung dann nicht alle gleich, so wurde im Anschluss daran vor allem gefragt, mit dem denkbar Besten, Exemplarischsten, Anspruchsvollsten konfrontieren, was Kultur, Geschichte, Literatur und Kunst aufzubieten haben. Die bekannte Fixierung der humanistischen Bildung auf die vermeintlich universelle Vorbildhaftigkeit der griechischen Antike (in allen menschlichen und gesellschaftlichen Belangen: des politischen Denkens, der Ästhetik, der Ökonomie, der Moral, der Liebe – einflussreich hier insbesondere Winckelmann, vgl. etwa 1962 [1756]) mag in diesem Zusammenhang heute zwar mitunter nur noch skurril und kurios anmuten. Die bis heute in verlässlicher Regelmäßigkeit immer wieder aufflammenden Debatten über Sinn und Unsinn eines ‚Kanons‘ für Schule, Studium und Erwachsenenbildung (vor allem eines ‚Literaturkanons‘ – sei es ‚der deutschen‘, sei es ‚der Weltliteratur‘) beispielsweise folgen aber offensichtlich noch immer derselben Logik.⁵ Zudem kommt es sehr darauf an, wie man die dem Gedanken von der ‚Vorbildlichkeit der Antike‘ zugrunde liegenden Überlegungen des Humanismus rekonstruiert. Bei einem der glühendsten unter den gegenwärtigen Verfechtern des klassischen Bildungsideals findet man sie so rekonstruiert:

„Es geht der humanistischen Bildung um die Kenntnisse jener komplexen Formen und Gestalten, in denen sich Menschsein realisieren kann; da es aber unmöglich ist, diese Vielfalt empirisch und historisch umfassend auch nur halbwegs vollständig zu studieren, schlägt Humboldt eine Methode vor, die durchaus modern erscheint: das exemplarische Lernen. Exemplarisch lernen kann man aber nur dort, wo tatsächlich etwas modellhaft und in besonderem Maße typisch ausgebildet erscheint. Die Grundthese des Neuhumanismus ist also, dass sich die Bedeutsamkeit des Menschen gerade [...] an jener Kultur am besten studieren lässt, die selbst erstmals den Menschen als Individuum in das Zentrum ihrer ästhetischen, politischen und moralischen Bemühungen gesetzt hatte.“ (Liessmann 2006: 58f.)

An dieser Beschreibung lässt sich sehr gut ablesen, wie die Idee ‚exemplarischen Lernens‘ in der Moderne – und hier vor allem in den Studiengängen der sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen – dann zugleich modifiziert und kontinuieriert wurde. Nachdem die universelle Vorbildhaftigkeit ei-

5 Vgl. darüber hinaus ganz allgemein zur ungebrochenen Bedeutung des Exemplarischen, Vorbildlichen, Modellhaften im ‚Funktionengefüge‘ der gegenwärtigen Gesellschaft (in den modernen Wissenschaften, für heutige Sozialisationsprozesse, in der Bildung) Pethes et al. 2007.

ner bestimmten historisch-kontingenten ‚Formatierung von Subjekten‘ unplausibel geworden war⁶, trat an deren Stelle sozusagen die universelle Vorbildhaftigkeit von ‚kognitiver Beweglichkeit‘: das exemplarische Lernen *anhand des Prozesses der modernen Wissenschaft* – das Erlernen der *selbständigen Suche* nach neuen Problemlösungen anhand des wissenschaftlichen Prozesses der ständigen Überprüfung und diskursiv kontrollierten Ersetzung bisher gültigen Wissens, bisher gültiger Wahrheiten, bislang hilfreicher Hypothesen durch anderes Wissen, neue Wahrheiten, bessere Hypothesen. An die Stelle einer Auseinandersetzung mit den immer gleichen ‚kanonischen Texten‘ trat „die scheinbar nur wissenschaftliche orientierte Arbeit an der Erweiterung des Wissens, die als Nebeneffekt auch optimale Veränderungen an Personen“ (Stichweh 1982: 62) zeitigen sollte. Und dementsprechend ging man vor allem dazu über, wo immer möglich (auch also im so genannten ‚Grundstudium‘ schon – und vor allem in den Geisteswissenschaften), „den Kommunikationsprozess in einer Lehrveranstaltung so zu interpretieren, dass es hier ebenfalls um Erweiterung des Wissens gehe“ (ebd.). Womit in jenen Wissenschaften, denen der Nachweis eines *unmittelbaren gesellschaftlichen Nutzens* ihrer Ergebnisse naturgemäß am schwersten fällt, nicht zuletzt eine elegante Lösung *auch für dieses Problem* gefunden war. Denn derart verstandene Geisteswissenschaft

„mediatisiert gewissermaßen den Leistungsbeitrag der Wissenschaft, indem sie ihn nicht unmittelbar auf die Probleme anderer Teilsysteme bezieht, sondern auf die Bildung und Ausbildung von Personen, die sich im Durchgang durch Wissenschaft kognitive Rationalität und konkrete Fähigkeiten aneignen, die ihre Handlungsfähigkeit in anderen Kontexten erhöhen sollen“ (ebd.: 66).

6 So wurde zunächst vor allem immer unübersehbarer, dass alles vom Humanismus ausgewählte ‚Exemplarische‘ eher für *Erstarrung*, denn für *Offenheit* der Entwicklung sorgt (vgl. etwa Nietzsche 1980a, b).

III. Der Testfall: 20 Jahre ‚Zwischenzeit‘ als Gesellschaftsexperiment

Sie [die Reflexion der ‚Systemgeschichte‘ mittels Theoriebildung] wird das Bewusstsein dafür schärfen, dass sich ohne Reform oder im Gegenzug zu Reformen sehr viel mehr geändert hat als durch Reformen.

Luhmann, Schorr 1979: 362

1.

Die folgenden Untersuchungen gehen zudem davon aus, dass es – beginnend ungefähr Mitte der 1980er Jahre (und vielleicht nicht nur, aber insbesondere in der Bundesrepublik) – gleichsam zu einem *gesellschaftlichen Experiment* mit dem Konzept ‚Bildung durch Wissenschaft‘ *als einer Form der Berufsausbildung* gekommen ist (das allerdings als solches ebenso wenig beabsichtigt war wie es, als solches, dokumentiert worden wäre – und das darum als solches auch bis heute nicht einmal annähernd angemessen ausgewertet ist). Die Potenziale, die geisteswissenschaftliche (und sozialwissenschaftliche) Bildung als Vorbereitung auf die verschiedensten Tätigkeiten, Karrieren und Berufe birgt, wurden in der darauf folgenden Zeit sozusagen umfassend getestet, ausgelotet und ‚bis zum Letzten ausgereizt‘, ohne dass dies bewusst so gewollt gewesen wäre, ohne dass ein politischer Plan ‚dahinter‘ gestanden hätte also insbesondere. Darum ist dieses Experiment ‚mit zahllosen Unbekannten‘ dann allerdings auch nie als der Vorstoß in noch weitgehend ‚unbekanntes Gelände‘ wahrgenommen und gewürdigt worden, das es offenbar darstellte – und haben seine ‚Teilnehmer‘ bei der Bewältigung seiner Herausforderungen auch nie besondere Unterstützung erfahren.

Stattdessen geschah im Grunde nichts weiter, als dass man auf allen betroffenen Seiten allmählich und auf je eigene Weise damit begann, sich auf eine Reihe neuer, außerordentlicher Herausforderungen einzustellen: Man

begann mit dem überkommenen Bestand an Strukturen und Institutionen ‚unter neuen Bedingungen zu arbeiten‘ und ihn auf einen möglichen neuen, anderen ‚Sinn‘ hin zu befragen.⁷ Und genötigt war man dazu vor allem, weil immer unübersehbarer wurde, dass die klassischen Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge (in der Wissenschaft, im Staatsdienst, in Kulturredaktionen, in Verlagen usw.) sich ganz sicher nicht gleichmäßig mit der Zahl dieser Absolventen vermehren würden.

Vor dem Hintergrund der hier gewählten Problemstellung werden die letzten Jahrzehnte mit all dem aber nicht nur zum entscheidenden Testfall für den ‚Zukunftswert‘ von ‚Bildung durch Wissenschaft‘. Es wird sich auch zeigen, dass die dort begonnene Suchbewegung – würde sie politisch bewusst gewählt und durch die Verbesserung gewisser Rahmenbedingungen unterstützt (vgl. dazu insbesondere Abschnitt VII) – zu *der* Stärke und *dem* besonderen Vorzug von Geistes- und Sozialwissenschaften werden könnte. An keiner anderen Stelle des Erziehungssystems nämlich würde sich dann wohl noch eine Form der Ausbildung finden lassen, die angesichts fortlaufend *sich ändernder gesellschaftlicher Aufgaben* ebenso zuverlässig, rasch und fortlaufend einen diesen gewachsenen Nachwuchs hervorzubringen vermag.⁸

2.

Bei all dem soll die Rede von einem ‚Experiment‘ natürlich nicht etwa dazu dienen, die Lage der Betroffenen zu beschönigen: Die letzten Jahrzehnte haben nicht nur die geisteswissenschaftliche Hochschulbildung vor ihre bislang

7 Insofern könnte man vielleicht auch von einem geradezu idealtypischen Fall jener alltagskulturellen ‚Zweckentfremdungen‘ hochkultureller Traditionsbestände sprechen, die die *Cultural Studies* als eine zentrale Innovationsquelle moderner Gesellschaften nachgewiesen haben (vgl. dazu etwa Certeau 1988).

8 Ein zentrales Problem der aktuellen Reformen besteht darum auch darin, dass die genannte Suchbewegung, die die Voraussetzung dafür bildet, in ihrem Gefolge nun vielerorts in riskanter Weise still gestellt worden ist: Man begnügt sich stattdessen damit, die bislang erschlossenen neuen Beschäftigungsmöglichkeiten in einen neuen Kanon ‚geisteswissenschaftlicher Berufsbilder‘ sozusagen umzuwidmen und die Lehre dann darauf zu verpflichten, auf ausschließlich diese Berufe hin ‚praxisbezogen‘ auszubilden.

wohl härteste gesellschaftliche Bewährungsprobe gestellt – vor allem stellten sie deren Absolventen vor ungekannte Herausforderungen. Es geht nur darum, dass dieser gesellschaftstheoretische Perspektivenwechsel wichtige Erträge erlauben wird: Die zurückliegenden Jahrzehnte werden so lesbar werden als i) exemplarische Probe auf die ‚Plastizität‘ von geisteswissenschaftlicher Bildung: darauf dass sich für sie offenbar immer wieder neue, unerwartete ‚praktisch-gesellschaftliche Nützlichkeiten‘ eröffnen; als ii) exemplarischer Testfall für die Veränderungen, die die zunehmende ‚Durchsetzung‘ ihrer Arbeitswelt mit Geisteswissenschaftlern für die moderne Gesellschaft bedeutet; als iii) Probe auf die Möglichkeit, dass ‚Bildung durch Wissenschaft‘ eine relativ früh gefundene Universal-Antwort auf das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems darstellt. Dieser letzte Punkt wird hier an mehreren Stellen behandelt und verdeutlicht werden (Abschnitte IV, V, VI). Wie das ‚Einsickern‘ von Geisteswissenschaftlern in immer mehr wirtschaftliche und gesellschaftliche Bereiche diese offenbar allmählich so zu verändern vermag, dass dort am Ende dann ein *dauerhaft erhöhter Bedarf für gleichermaßen Ausgebildete* sich bildet (der unter ii) genannte Punkt also), wird insbesondere in Abschnitt V genauer untersucht werden.

Dass Absolventen von geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen in den letzten 20 Jahren in immer mehr Wirtschaftszweige ‚hinein diffundierten‘; dass die Nötigung dazu sich aus einem Mangel an Stellen in ihren ‚angestammten‘ Bereichen ergab; dass ihre Kompetenzen an immer mehr zuvor unerwarteten Stellen gefragt waren; dass dieser Prozess zwar auch von ständigen Rückschlägen begleitet war, letztlich aber *nur durch Konjunkturschwankungen gehemmt wurde* – all dies aber spiegeln nun beispielsweise auch die Berichte der Arbeitsämter aus diesem Zeitraum bereits sehr deutlich wider. So mussten sie im Hinblick auf den Bestand offener Stellen immer wieder melden, dass die klassischen Berufsfelder für Geisteswissenschaftler das Schlusslicht bildeten: „Am stärksten war der Rückgang bei Lehrern und Geisteswissenschaftlern mit 39 %, dicht gefolgt von den sozialwissenschaftlichen Berufen mit 38 %“ (ANBA 6/1993: 1102). Auf der anderen Seite wurde dafür aber auch immer häufiger registriert: „Die frühere Zurückhaltung der Privatwirtschaft gegenüber diesen Bewerbern ist einem gewissen Interesse gewichen, das sich insbesondere auf außerfachliche Kompetenzen im sozialen Bereich bezieht“ (ebd.: 1135). Und es zeigte sich beispielsweise auch, dass dies insbesondere bei „Stellenangeboten in der Markt- und Konsumen-

tenforschung, in der Öffentlichkeitsarbeit sowie in der Werbebranche der Fall“ war (ANBA 5/1989: 743). Immer wieder aber musste die Bundesagentur dann auch melden: „Die in den vorangegangenen Jahren beobachtete Öffnung der Privatwirtschaft [gegenüber Geistes- und Sozialwissenschaftlern] ist durch den Konjunktureinbruch unterbrochen worden“ (ANBA 7/1994: 982).

IV. Die Dynamik moderner Gesellschaft als Zentralproblem ihres Erziehungssystems

1.

Aus historischer und gesellschaftstheoretischer Sicht bildet die folgende Einsicht den entscheidenden Hintergrund für alles Nachdenken über die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte: Es mögen sich in diesem Zeitraum zwar durchaus einige gravierende Veränderungen der Gesellschaft vollzogen haben, diese Veränderungen – die sich unter Formeln wie *Risikogesellschaft*, *Globalisierung* und *Wissensgesellschaft* zum Teil durchaus zutreffend beschrieben finden (und einer verbreiteten Auffassung zufolge grundlegenden Reformbedarf in letztlich allen modernen Bildungseinrichtungen begründen) – stellen aber letztlich nur *nochmalige Zuspitzungen* einiger die moderne Gesellschaft *grundsätzlich kennzeichnender* Probleme dar. Entsprechend ging es in den letzten zwanzig Jahren (und geht es bis heute) auch für das moderne Erziehungssystem⁹ ‚nur‘ um eine nochmalige Zuspitzung jener Probleme und Herausforderungen, vor die es sich in der modernen Gesellschaft ohnehin, grundsätzlich und seit jeher gestellt sieht.

Diese Einsicht wird hier zunächst genauer zu erläutern sein, um im Anschluss dann zeigen zu können, dass allerdings *gerade* diese Zuspitzungen dem Erziehungssystem nun *noch einmal mehr* geisteswissenschaftliche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ als eine zentrale Problemlösung nahe legen. Denn

9 Als dessen Teil in dieser Perspektive auch der gesamte universitäre Lehrbetrieb und alle Hochschulstudiengänge zu verstehen sind.

was sich vor allem nochmals zugespitzt, was vor allem nochmals zugenommen hat, ist die Wahrscheinlichkeit, dass alles Wissen und alle Fertigkeiten, die in der Gesellschaft (und ihrer ‚Arbeitswelt‘) jeweils von Nutzen und von Nöten sind, *am Ende von Ausbildungen andere sein werden als zu deren Beginn*. Und so bleibt dem modernen Erziehungssystem letztlich nur die Konsequenz, für *genau diese Lage auszubilden*. Und das heißt vor allem, dass es eine ‚Form von Erziehung‘ benötigt und vorzugsweise anzubieten hat, die dieses Risiko zu kompensieren vermag – also *auch dann noch nützlich ist*, wenn die Gesellschaft nach Abschluss der Ausbildung ganz anders aussieht, als man es zu deren Beginn erwarten konnte. Und in dieser Hinsicht nun besonders bewährt hat sich in der Vergangenheit insbesondere jene Form der ‚Bildung durch Wissenschaft‘, die geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge boten. Der Plausibilisierung und weiteren Präzisierung dieser gesellschaftstheoretischen Grundthese wird nun nicht nur der Rest dieses Abschnitts gewidmet sein. In den beiden folgenden Abschnitten (V, VI) wird es darüber hinaus darauf ankommen, sie auch in der Auseinandersetzung mit den konkreten empirischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte noch einmal genauer zu bewähren.¹⁰

2.

Die genannte gesellschaftstheoretische Ausgangseinsicht ist zu diesem Zweck nun zunächst noch einmal allgemeiner zu formulieren: Das grundlegende (und insofern auch, im Grundsatz, immer *gleich* bleibende) Problem aller modernen Erziehung besteht darin, für eine letztlich *unbekannt bleibende Zukunft* erziehen und ausbilden zu müssen. Die Prozesse, in deren Verlauf die Zukunft der Gesellschaft sich von ihren je aktuellen Zuständen in immer *mehr Hinsichten* immer *rascher* zu unterscheiden begann, setzten jedenfalls bereits in der frühen Neuzeit ein. Dass die nähere und weitere Zukunft immer

10 Diese Grundthese leuchtet aber offenbar auch schon insoweit ein, als es heute letztlich für jedermann – wie die neueren Debatten um die Notwendigkeit ‚lebenslangen Lernens‘ zeigen – gleichsam um das geht, was Wissenschaftler in ihrer Ausbildung lernen (sollten): ein Leben lang auf der Höhe des ‚aktuellen Forschungsstandes‘ zu bleiben.

weniger voraussehbar wurde – so lange, bis man anerkennen musste, dass über sie kein gesichertes Wissen gebildet werden kann –, lässt sich, mit anderen Worten, als ein allgemeines ‚Signum der Moderne‘ verstehen (vgl. dazu etwa Luhmann 1992b). Verantwortlich hierfür sind die Mechanismen der kapitalistischen Konkurrenz darum auch ebenso sehr wie das Selbstverständnis moderner Wissenschaft beispielsweise: Mit der Herausbildung der modernen Funktionssysteme (für Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Politik usw.) wurde letztlich überall in der Gesellschaft eine Präferenz für ‚Neues‘ eingerichtet, die im Resultat vor allem für eine unablässige Veränderung der Gesellschaft in allen nur denkbaren Hinsichten sorgt.

In den zurückliegenden Jahrzehnten – in denen geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschulbildung sich erstmals an der ganzen Vielfalt moderner Arbeitswelten und Tätigkeitsfelder bewähren musste – haben diese modernen Grundtendenzen nun allerdings vor allem aus einem Grund noch einmal eine deutliche Beschleunigung erfahren. Als Paradigma darf dabei die in den 1980er Jahren anlaufende Umstellung der Industrie auf eine damals ganz neuartige Produktionsweise gelten, die Produktion ‚on demand‘ und ‚in time‘ (vgl. Wildemann 1988): In dieser Zeit liefen in allen gesellschaftlichen Teilsystemen Bestrebungen an, sich von den Risiken langfristiger Planung unabhängiger zu machen und dafür nun stattdessen die Fähigkeit zu flexiblen Reaktionen auf je aktuelle Veränderungen zu stärken. So kam es in der Politik etwa zu einer stärkeren Orientierung an aktuellen Umfragedaten und Stimmungen und in der Wirtschaft zu immer ausgeklügelteren Methoden der Kundenbefragung, fortlaufend verfeinerten Analysen ihres Kaufverhaltens und einer immer lückenloseren Erfassung von Trends und Nuancen des allgemeinen Konsumverhaltens. Mit all dem wurde es immer wahrscheinlicher, so könnte man sagen, dass das je aktuelle Potenzial *möglicher* Veränderungen nun auch *tatsächlich*, und umgehend, *realisiert* wird. Zumindest ergaben sich immer mehr Möglichkeiten dazu, dieses Potenzial nun noch einmal ungleich vollständiger, rascher und effizienter auszuschöpfen.

Im Ergebnis allerdings hat dies alles bislang nichts so sicher befördert wie eine immer wankelmütiger und nervöser werdende gesellschaftliche Entwicklung sozusagen: Sie ist seither offenbar vor allem von immer kurzfristigeren Trends und Trend-Änderungen beherrscht und geprägt, die einander nun immer rascher und immer unberechenbarer abwechseln. Und auch die zentrale Konsequenz für das unter diesen Bedingungen arbeitende Perso-

nal liegt offenbar auf derselben Ebene: Es findet sich seither vor allem in allen gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern mit immer rascher wechselnden Zielen, Aufgaben und Problemen konfrontiert.

3.

Für das moderne Erziehungssystem nun bekräftigt diese Zuspitzung, wie gesagt, aber im Grunde nur noch einmal das Problem, das sich ihm angesichts der modernen Gesellschaftsdynamik ohnehin seit jeher stellt. Besonders deutlich wird diese grundsätzlich gleich bleibende, die gesamte Moderne übergreifende Herausforderung für die Erziehung im Kontrast zu der historisch vorausgehenden Situation; im Vergleich also mit der Problemlage und Funktion von Erziehung in den hierarchisch-stratifizierten Gesellschaften des europäischen Mittelalters und der frühen Neuzeit.¹¹ Dort konnte man noch davon ausgehen, dass die Zukunft sich nicht wesentlich von der bekannten Vergangenheit und Gegenwart unterscheiden würde, und insoweit gab es dann auch keinerlei Zweifel daran, *für welche Zukunft* zu erziehen war bzw. auf welchen *gesellschaftlichen Zustand* Erziehung vorzubereiten hatte. Die Dauer und die relative Unveränderlichkeit aller bekannten Ordnungen waren zudem, wie man meinte, in einer ‚natürlich-göttlichen Ordnung‘ abgesichert. Praktisch hatte Erziehung darum einzig mit dem Problem zu tun, dass der Einzelne den ‚Zwecken der natürlichen Ordnung‘ besser oder schlechter genügen, die vorhandenen Anlagen also *mehr* oder *weniger* vollkommen *aus-schöpfen* konnte: Ziel und Funktion von Erziehung konnten allein darin gesehen werden, ‚der Natur nachzuhelfen‘, die Realisierung jener Anlagen also sicherzustellen, die jedem Menschen ‚von Natur aus‘ mitgegeben waren. Und diese Anlagen wurden über Jahrhunderte zudem als für die Erziehung *unmit-*

11 Vgl. zum Folgenden einerseits die Grundzüge der Unterscheidung von *funktional* und *hierarchisch* differenzierter Gesellschaft, wie Niklas Luhmann sie an verschiedenen Stellen ausgearbeitet und bewährt hat (etwa in Luhmann 1997: 678ff.). Zum anderen handelt es sich um systematisierte Zusammenfassungen für die Zwecke dieser Untersuchung von verstreuten Darstellungen Luhmanns zur Vorgeschichte des modernen Erziehungssystems (in Luhmann, Schorr 1979, Luhmann 1995, Luhmann 2002: 111ff. sowie 168ff.).

telbar erkennbar gedacht – nämlich schlicht anhand der Herkunft, des ‚Standes‘ also, in den der ‚Zögling‘ hinein geboren war. Die Zukunft (in deren Dienst Erziehung immerhin auch hier schon tätig war) war gewissermaßen unmittelbar an der Vergangenheit ablesbar.¹²

4.

Eine solche Orientierung ist für das heutige Erziehungssystem offenbar ganz und gar undenkbar geworden. Heute gilt, im Gegenteil, gerade die Möglichkeit, einen *Unterschied zur Vergangenheit* bewirken zu können, als das Wertvolle an der Erziehung. Welche Unterschiede aber *sollte* sie dabei bewirken? Woran also kann sich Erziehung *nun stattdessen*, und *in dieser Hinsicht*, orientieren? Offenbar bleibt auch für das moderne Erziehungssystem eine Orientierung an *gesellschaftlichen Anforderungen* und *Ansprüchen* unverzichtbar: Es hat sich sinnvollerweise zu bemühen, individuelle Entwicklungen zu fördern und Fertigkeiten zu vermitteln, für die die Gesellschaft dann auch ‚Verwendung hat‘ – und die die Ausgebildeten, darum, dann auch zu selbstbestimmten Lebensläufen und zu erfolgreichen beruflichen Karrieren befähigen.¹³ Nur bleibt dann offensichtlich noch immer die Frage: Woher kann das System heute noch wissen, welche Fertigkeiten und ‚Persönlich-

12 „Bis weit in die Neuzeit hinein hatte man das gesellschaftliche Leben in einem Essenzkosmos wahrgenommen, der [...] Konstanz [...] garantierte. [...] Die Natur sah die Zukunft als Endform von Bewegungen, als Perfektion der Natur vor, und alle Unsicherheit wurde auf mögliche Korruptionen [...] bezogen [...]. [I]m Akzidentiellen hatte man [zwar] mit Geschichte zu rechnen. Aber angesichts von konstanten Wesensformen und guten Zwecken konnte man aus der Geschichte lernen und sich (gerade in der Frühmoderne) auf Tugendkonzepte zurückziehen, die Unerschütterlichkeit, Robustheit, Ataraxie im Festhalten des Richtigen empfahlen.“ (Luhmann 1992b: 130f.). Und solche Tugendkonzepte insbesondere boten dann auch – nach Ständen differenziert – den eigentlichen und einzigen Ansatzpunkt für Erziehung.

13 Entsprechend lautet dann auch die Antwort, die Luhmanns Theorie des modernen Erziehungssystems auf „die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung“ (Luhmann 2002: 21) anbietet: „Die Hauptaufgabe der Erziehung liegt [...] in der Qualifizierung für Lebensläufe und Karrieren“ (ebd.: 175). Womit implizit ausgesprochen ist, dass das System seine Funktion nur erfüllen kann, wenn es seinen Operationen ‚Konstruktionen‘ von künftigen gesellschaftlichen Zuständen zugrunde legt.

keitsmerkmale‘ dies *in Zukunft* sein werden? Statt zu wirklich stabilen und verlässlichen Richtwerten zu führen, wird angesichts aller dazu üblichen Empfehlungen offenbar¹⁴ vor allem zweierlei deutlich: Wie die Zukunft der modernen Gesellschaft aussehen wird, ist stets höchst umstritten (es gibt stets ‚mehrere Zukünfte‘). Und: Es gibt keine allgemeinverbindliche wissenschaftliche Methode, um die für das Erziehungssystem maßgeblichen gesellschaftlichen Parameter (und deren künftige Entwicklung) zu ermitteln und zu bestimmen. Und auch, diese Aufgabe gewissermaßen selbst in die Hand zu nehmen, führt offenbar wieder nur auf dieselben Probleme: Pädagogen zählen es schon lange zu den *unabschließbaren*, also stets „wiederkehrenden Aufgaben der Erziehungswissenschaft ‚Gesellschaft in pädagogischer Sicht‘ zu entwerfen“ (Brödel, Siebert 2003: 2)¹⁵.

So scheint am Ende nichts übrig zu bleiben, als alle seriösen Prognosen und immer neuen Zukunftsentwürfe ernst zu nehmen, zu berücksichtigen, zu diskutieren – und mit immer neuen umfassenden ‚Systemanpassungen‘ zu reagieren. So notwendig unvollkommen dieses Vorgehen auch immer bleiben muss: In der modernen Gesellschaft scheint man die „Neigung zur ständigen Reform der schulischen und universitären Einrichtungen als Bedingung der Verbesserung der Erziehung“ (Corsi 1997: 52) akzeptieren zu müssen.

Vielleicht aber gibt es ja wenigstens noch eine zusätzliche, und sehr rationale, Form der Reaktion. Denn müsste man nicht erwarten, dass das Prozessieren des modernen Erziehungssystems unter der nun seit langem schon unveränderlich geltenden Bedingung ‚letztlich ungewisser Zukunft‘ inzwischen auch einige *an diese Bedingung perfekt angepasste*, also auch ‚nicht-mehr-reformbedürftige‘ Lösungen hervorgebracht hat, es also inzwischen stabile ‚Eigenwerte‘ gebildet hat – um es mit dem in Kybernetik und Systemtheorie dafür geprägten Begriff zu sagen (vgl. dazu etwa Luhmann 1992a)? Und müsste man diese dann nicht unbedingt zu identifizieren versuchen – nicht nur um sie selbst künftig von allen Reformen *ausnehmen*, sondern auch

14 Man denke nur an die beiden heute verbreitetsten Empfehlungen: Das Erziehungssystem solle sich an konkrete ‚Tendenzen am Arbeitsmarkt‘ halten; bzw. es solle vielmehr auf abstraktere Anhaltspunkte achten – wie sie sich also etwa aus der ‚wissensbasierten Ökonomie‘ hinsichtlich von ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu ergeben scheinen.

15 Die Autoren verweisen, für weitere Vertreter dieser Ansicht, auch noch auf Mollenhauer (1962) sowie Siebert (2002).

um *andere Lösungen* im System dann gegebenenfalls *nach deren Vorbild* modellieren zu können?

5.

„Bildung durch Wissenschaft“ soll hier also, so lässt sich nun genauer sagen, als ein solcher ‚Eigenwert‘ des modernen Erziehungssystems verstanden und erwiesen werden. Wobei zusätzlich davon ausgegangen wird, dass ihr eigentlicher ‚Zukunftswert‘ allerdings erst in dem Kollektivexperiment der letzten 20 Jahre mit geisteswissenschaftlicher ‚Bildung durch Wissenschaft‘ sich offenbaren konnte: Diese Bewährungsprobe unter schwersten Rahmenbedingungen erst konnte zeigen, dass sie sich als Form der *Ausbildung* eingesetzt durch Eigenschaften auszeichnet, die der erreichten gesellschaftlichen Dynamik offenbar besonders angemessen sind.

Zur weiteren Stützung und Plausibilisierung dieser Thesen wird als nächstes nun eine gleichermaßen empirisch wie theoretisch argumentierende Untersuchung zur Herausbildung der ‚Wissensgesellschaft‘ genauer vorgestellt werden (Stehr 2003). Diese zeigt nicht zuletzt, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten 20 Jahre den ‚Zukunftswert‘ von ‚Bildung durch Wissenschaft als Ausbildung‘ auch noch in anderem Sinne bekräftigten: Die in diesem Zeitraum zugenommene Prägung der modernen Arbeitswelt durch entsprechend Ausgebildete sorgte auch für einen daraufhin zunehmenden Bedarf an *wiederum* mittels ‚Bildung durch Wissenschaft‘ Ausgebildeten.

V. Die Wissensgesellschaft als Effekt eines stoischen Erziehungssystems

[D]ie Bildungstheorie [...] [beschreibt] ein System, das jeden äußeren Einfluss in die Produktion neuer eigener Elemente übersetzt.

Stichweh 1994: 219

1.

Stehrs Untersuchung ist hier nicht zuletzt von besonderem Interesse, weil ihre Ergebnisse vom Autor selbst ganz unmittelbar auf die Frage nach dem Zukunftswert von ‚Praxis-‘ und ‚Berufsbezug‘ in der Ausbildung bezogen werden. Von diesen Ergebnissen ausgehend wäre es heute offenbar angezeigt, das gesamte Erziehungssystem nach dem Vorbild geisteswissenschaftlicher ‚Ausbildung durch Wissenschaft‘ zu reformieren – statt nun, umgekehrt, auch noch die Geisteswissenschaften auf das überkommene industriegesellschaftliche Leitbild zu verpflichten, das Stehr so zusammenfasst: „Schulen und Universitäten liefern diejenigen Qualifikationen und Kompetenzen, die *unmittelbar* am Arbeitsplatz eingesetzt werden können“ (Stehr 2003: 89; Herv. C.Z.).

Stehrs Ergebnissen zufolge spricht heute vor allem eines für Erziehungsformen, die sich stattdessen durch ein erhebliches Maß an ‚Selbstgenügsamkeit‘ und ‚Indifferenz‘ gegenüber aktuellen Arbeitswelten auszeichnen: Sie erweisen sich regelmäßig als immerhin noch *mittelbar* ausgesprochen nützlich, wenn die Vermittlung *ganz bestimmter*, noch vor kurzem ‚am Arbeitsmarkt dringend nachgefragter Fertigkeiten‘ jeden Nutzen verliert. Da man heute, genauer gesagt, wissen kann, dass unerwartete Veränderungen der Arbeitswelt – durch die gerade noch hochgeschätzte Fertigkeiten sehr plötzlich obsolet werden können – heute alles andere als Ausnahmen darstellen, kommt Stehr schließlich zu dem Ergebnis, dass das genannte Leitmodell im gesamten System „ersetzt werden“ (ebd.: 89) müsse.

2.

Ausgangspunkt von Stehrs Studie ist nun aber zunächst ein ganz anderes Problem. Sie setzt an bei den Schwierigkeiten von Ökonomen, im Hinblick auf die allgemeine Implementierung der neueren Informations- und Kommunikationstechnologien (‘IK-Technologien’) in den zurückliegenden Jahrzehnten deutliche Ertrags- und Produktivitätszuwächse nachzuweisen – also zu zeigen, dass sich „die Investitionen in Informationstechnologie makroökonomisch gelohnt haben“ (Stehr 2003: 77)¹⁶.

Da die immensen Investitionen in diesen Bereich aus einer ‚rein ökonomischen Betrachtung‘ heraus also eigentlich ganz unerklärlich scheinen, fragt Stehr, ob dann nicht stattdessen die Soziologie vielleicht eine plausible Erklärung für diese Entwicklungen anzubieten vermag. In diesem Zusammenhang geht es Stehr allerdings zugleich um eine Kritik von in der Diagnose von der ‚Wissensgesellschaft‘ weithin unterstellten Annahmen. Ihm zufolge hält der allgemein vorausgesetzte Zusammenhang zwischen dem zunehmenden „Einsatz moderner IK-Techniken“ (78) und „dem radikalen Wandel der Arbeitswelt in der modernen Gesellschaft“ (77) – der sich vor allem niederschlägt in einer „steigenden Zahl wissensintensiver Berufstätigkeiten“ (77) – einer genaueren Prüfung nicht stand: Es sei verfehlt, hier von einem „technologisch verursachten“ (79) Wandel der Gesellschaft auszugehen.

Die Studie dient also zunächst einmal der Widerlegung jener heute „fast schon zur Orthodoxie geronnenen Behauptung“ (78), wonach die Gesellschaft es seit einiger Zeit mit einem „technologisch induzierten Bedarf für hochqualifizierte berufliche Tätigkeiten“ (78) zu tun habe. Stehr zeigt demgegenüber, dass hier vielmehr von einem *vom Erziehungssystem induzierten Gesellschaftswandel* auszugehen ist. Zu diesem Zweck betrachtet der Autor vor allem den Verlauf der Entwicklung genauer. So wird schließlich der folgende Zusammenhang erkennbar: Das Erziehungssystem hat, beginnend in der Nachkriegszeit, sozusagen – ohne Rücksicht auf gesellschaftliche Erfordernisse und Arbeitsmarktentwicklungen – so lange so viele höher Gebildete produziert, bis die Gesellschaft nachgegeben, sich also in einer diesem Po-

16 Alle folgenden Seitenangaben in diesem Abschnitt beziehen sich, wenn nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, auf Stehr 2003.

tenzial angemessenen Weise verändert hat. Die neuen IK-Technologien dagegen spielten bei all dem in Wahrheit nur die Rolle eines Transmissionsriemens gewissermaßen, dessen diese Veränderung sich *bediente* (und durch den sie sich zusätzlich allenfalls noch beschleunigte).

3.

Entscheidend also ist jedenfalls, wie Stehr zeigt, in diesem Zusammenhang sehr genau auf die *Chronologie der Ereignisse* zu achten. Seine Untersuchung zeichnet diese darum dann auch detailliert und unter Rückgriff auf eine lange Reihe von empirischen Untersuchungen und Daten nach. So lässt sich der skizzierte Zusammenhang schließlich präzisieren: Es zeigt sich, dass „hochqualifizierte Arbeitskräfte *bereits vor Beginn* des eigentlichen Zeitalters der modernen IK-Technologien von Firmen und Konzernen *in steigendem Maße eingesetzt*“ (79; Herv. C.Z.) wurden. ‚Ursprünglich ursächlich‘ für die „zunehmende Bedeutung von hochqualifizierten Arbeitskräften“ (79) war also keine aufgrund *neuer Techniken* gestiegene „Nachfrage nach solchen Arbeitskräften, sondern es handelt sich um eine *autonome, gesellschaftlich verursachte Angebotsverschiebung*“ (79; Herv. C.Z.). Und dies muss am Ende dann auch zu dem Schluss führen: Die Wirtschaft hat gar nicht ‚aus freien Stücken‘ sozusagen damit begonnen, zunehmend in neue IK-Technologien zu investieren (in dem Sinne, dass sie sich davon große Produktivitätszuwächse versprochen hätte), sondern sie sah sich dazu mehr oder weniger gezwungen: Sie tat es nur, um die mit dem allgemein gehobenen Bildungsniveau des Arbeitnehmerangebots „einhergehende Lohnkostensteigerung aufzufangen“ (79). Es ging gleichsam darum, diesem Angebot ‚nachträglich einen Sinn‘ zu geben, es ‚doch noch irgendwie‘ in einen ökonomisch nutzbaren Faktor zu verwandeln. Oder umgekehrt gesagt: Aufgrund der „rasanten Obsoleszenz von Fach- oder Spezialkenntnissen in der effizienten Bedienung“ (82) der neuen IK-Technologien wären massive Investitionen in diese *eigentlich* ökonomisch unattraktiv gewesen – erst und allein das allgemein erhöhte Bildungsniveau des Arbeitnehmerangebots ließ sie zu einer sinnvollen Option werden. Denn unter diesen Umständen boten sie den Unternehmen nun eine Möglichkeit, das Interesse ihres neuen, höher gebildeten Personals an

mehr Selbstverantwortung und „Initiative“ (84) produktiv zu machen, sowie auch sich dessen Vorliebe für „permissive Formen der Herrschaft“ (83) am Arbeitsplatz beispielsweise für die Entwicklung neuer Organisationsformen der Arbeit zunutze zu machen.¹⁷

4.

Für die hier in Rede stehenden Fragen ist an Stehrs Ergebnissen vor allem relevant, dass demnach alles gegen die Annahme spricht, dass „die steigende Anzahl von Wissensarbeitern in der modernen Wirtschaft als eine *Folgeerscheinung* der Anforderungen“ (84f.; Herv. C.Z.) anzusehen ist, „die die moderne Arbeitswelt stellt, und zwar insbesondere ihr modernes technologisches Regime“ (85). Es verhält sich demnach vielmehr genau umgekehrt: Inzwischen zwar mögen die gestiegenen Anforderungen nun tatsächlich *auch* ein Motiv für die Nachfrage nach *weiterem* höher gebildetem Personal darstellen¹⁸ – ohne ein Überangebot von höher gebildeten Arbeitskräften aber wäre die zugrunde liegende Veränderung undenkbar gewesen. Und dann muss man sich offenbar fragen: Muss der Ausbau einer wissensbasierten Ökonomie dann nicht auch ins Stocken geraten, wenn der Druck durch ein Personalangebot mit vergleichbarem Bildungsniveau nachlässt? Wenn mit den jüngsten Reformen nun nicht mehr auf extensive ‚Streuung‘ (immer mehr Bildung ‚in der Breite‘) gesetzt wird, sondern auf Differenzierung: auf intensivierte Förderung von ‚Eliten-Bildung‘ (im doppelten Wortsinne) einer-, und auf intensivierte Förderung von scheinbar unmittelbar praxisrelevantem Wissen beim ‚Rest‘ andererseits – verliert die Wissensgesellschaft dann nicht ihre Grundlage? Und werden also nicht zuletzt auch die ‚unter ihrem Dach‘ möglich

17 Welche für manche Kritiker heute freilich der Inbegriff ‚neoliberaler‘, auf der Selbstausbeutung ‚unternehmerischer Selbst‘ beruhende Arbeitsformen sind (vgl. etwa Bröckling 2007). Dass sie auch solche Resultate erst möglich gemacht hat, ist sozusagen die andere, tragische Seite der Bildungsexpansion.

18 „Es ist wahrscheinlich, dass, sobald die grundlegende Veränderung der Arbeitswelt abgeschlossen ist, bedarfsgesteuerte Erscheinungen häufiger auftreten [...] werden“ (86, Anm. 21).

gewordenen *immer rascheren technologischen Innovationsschübe* dann in Zukunft wieder unwahrscheinlicher werden?

5.

Im Grunde wird mit all dem nun freilich nur eine alte, im Zusammenhang mit Bildung einmal selbstverständliche Einsicht wieder gewonnen. Dass eine unbeirrte Arbeit an der stetigen Vermehrung von Bildung (und Gebildeten) am Ende auch die gesellschaftliche Entwicklung nicht unberührt lassen (und sich dadurch selbst rechtfertigen) werde, das war ja gewissermaßen die *petitio principii* des humanistischen Bildungsdiskurses. Vor allem aber gab es jenseits der idealistischen Bedeutungen, die die humanistischen Texte der Bildung nachträglich eingeschrieben hatten – gerade bei den ‚Skeptikern unter ihren Verteidigern‘ also gewissermaßen, wie hier bei Adorno –, stets ein klares Bewusstsein für das, was in Wahrheit hinter diesem immer wieder beobachtbaren ‚Bildungseffekt‘ steht (und was der Übergang zur Wissensgesellschaft nun nur noch einmal in Erinnerung ruft): dass Bildung in der Moderne, ganz profan und ganz instrumentell, der Universalschlüssel ist – zum Eintritt in alle gesellschaftlichen Bereiche und Positionen, ja zu deren aller *Übernahme*:

„Als das Bürgertum im England des siebzehnten und im Frankreich des achtzehnten Jahrhunderts politisch die Macht ergriff, war es [auch dem Bewusstsein nach] [...] weiter entwickelt als die Feudalität [...]. Die Qualitäten, die dann nachträglich den Namen Bildung empfingen, befähigten die aufsteigende Klasse zu ihren Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung. Bildung war nicht nur Zeichen der Emanzipation des Bürgertums [...]. Ohne Bildung hätte der Bürger, als Unternehmer, als Mittelsmann, als Beamter und wo auch immer kaum reüssiert.“ (Adorno 2006 [1959]: 17)

VI. Zukunft der Ausbildung – Ausbildung der Zukunft: Bildung in der Risikogesellschaft

1.

Zum Abschluss soll nun noch einer weiteren Spur in die Vergangenheit etwas genauer nachgegangen werden. Auch bei der Einsicht in die ‚Zukunftsunsicherheit‘ als dem Zentralproblem des modernen Bildungssystems nämlich war der Bildungsdiskurs im Grunde schon einmal angelangt: im Zusammenhang und im Gefolge der Diagnose von der *Risikogesellschaft*. Und so findet man die Thesen und bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in diesem Zusammenhang nun auch noch einmal unter einer leicht anderen Perspektive bestätigt. Für Ulrich Beck stand so beispielsweise schon 1986 – ‚auf dem Weg in eine andere Moderne‘ – fest, dass künftige Bildungsreformen nicht die nun gewählte, sondern vielmehr die geradewegs gegenteilige Richtung einzuschlagen hätten: „Unvermeidlich wird ein *Zurückschrauben des Berufsbezugs*“ (Beck 1986: 243; Herv. i. Orig.).

Jenen Risiken, die der heute rasant sich ändernde Arbeitsmarkt für den Einzelnen (und seine Lebensplanung) birgt, lässt sich mit diesem Mittel nämlich, so hatten seine Analysen gezeigt (vgl. vor allem Beck 1986: 220ff.), ohnehin nicht mehr effektiv entgegentreten. Alle künftigen bildungspolitischen Überlegungen hätten darum demnach auch vielmehr von der Einsicht auszugehen, dass „das Bildungssystem seine ihm [...] seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung – öffentlich kontrollierbare Zuteilung von Chancen – verloren [hat]!“ (ebd.: 244). Wenn das Erziehungssystem (beziehungsweise die Bildungspolitik vermittelt ihrer Möglichkeiten, die Operationen dieses Systems mitzubestimmen) künftig *überhaupt* noch etwas kontrollieren kann und *können soll*, so muss und kann dies nun, anders gesagt, nur noch etwas ganz anderes sein.

Und die dieser Diagnose in der Hauptsache zugrunde liegende Beobachtung ist nun zudem eine, die heute nur noch sicherer zutrifft. Von der hier beschriebenen Lage (die damals noch als eine vorübergehende erscheinen konnte) hat sich mittlerweile erwiesen, dass sie zu den ganz wenigen Dingen zählt,

mit denen Bildungspolitik und -system bis auf weiteres *ganz sicher rechnen müssen*:

„In Zeiten der Vollbeschäftigung wurde mit der Vergabe von knappen Bildungszertifikaten sozusagen die Einstellungsentscheidung des (bzw. irgendeines) Personalbüros [...] vorweggenommen. In Zeiten eines inflationären Überangebots an Qualifikationen wird dagegen die Entscheidung zwischen gleichwertigen Abschlüssen an das Beschäftigungssystem delegiert. Die Betriebe können nun durch eigene Aufnahmetests oder ähnliche Verfahren entscheiden, wem sie eine (Lehr-)Stelle geben. [...] Die Zertifikate, die im Bildungssystem vergeben werden, sind keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem, sondern nur noch Schlüssel zu den *Vorzimmern*, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden (nach welchen Kriterien und Spielregeln auch immer).“ (Beck 1986: 244f.; Herv. i. Orig.)

Zusätzlich lässt sich heute nur eines vielleicht noch deutlicher erkennen: Was Bewerbungsverfahren ‚mit welchen Mitteln auch immer‘ in der Vergangenheit abfragen mochten und künftig noch abfragen mögen – es *wandelt* sich heute in jedem Fall *in derselben Geschwindigkeit*, in der sich die Stellenprofile und die Anforderungen in allen Arbeitsmarktsegmenten inzwischen fortlaufend ändern. *Und darauf kann keine Ausbildung sich einstellen*. Jedenfalls nicht durch einen unmittelbar darauf bezogenen ‚Praxisbezug‘. Würde sie es doch versuchen, so müsste sie unablässig – und ebenso rasch wie die heutige Arbeitswelt selbst (also buchstäblich mitten im laufenden Unterricht) – ihre Lehrinhalte und Lernziele gegen neue austauschen; und würde doch immer noch riskieren, an den in Bewerbungsverfahren je aktuell abgefragten Kompetenzen vorbei auszubilden¹⁹: In der Risikogesellschaft ist und bleibt auch (und gerade) alle Erziehung, Bildung, Ausbildung *notwendig riskant*.

19 Luhmann stellt in diesem Sinne ganz generell fest: „Die Wirtschaft, von der die Absolventen der Schulen und Hochschulen eine angemessene Arbeit und entsprechendes Einkommen erwarten, ist für das Erziehungssystem *unkalkulierbar*“ (Luhmann 2002: 125; Herv. C.Z.). Und: „Das heißt [...], dass die Gefahr der Arbeitslosigkeit wie ein Schatten die Schulausbildung und das Studium begleiten kann, *ohne dass es möglich wäre, im Erziehungssystem schon Sicherheit zu schaffen*“ (ebd.: 72f.; Herv. C.Z.).

2.

Was nun die Frage angeht, was das Erziehungssystem (und die Bildungspolitik) dann heute eigentlich *überhaupt* noch mit einer gewissen Sicherheit zu kontrollieren vermögen und worauf sie sich darum nun auch konzentrieren sollten, so liegt die Antwort nach allem Gesagten eigentlich auf der Hand: Es käme offenbar auf eine bewusste Suche und Förderung von Formen der Pädagogik, der Bildung und Ausbildung an, die ganz gezielt auf alle heute unvermeidlich verbleibenden (und *zunehmenden*) Ungewissheiten zu antworten vermögen. Dass vor allem geisteswissenschaftliche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ hierfür in Betracht kommt, musste sich im Übergang zur Risikogesellschaft allerdings zunächst auf ganz andere Weise herausstellen. Für den entscheidenden Hinweis sorgte die Wirtschaft – die nun einmal auch von den wachsenden Risiken und Ungewissheiten betroffen, und hinsichtlich der Frage nach dem ‚dazu passenden‘ Personal schließlich zusehends verunsichert war und *darum* dann auch auf Geisteswissenschaftler aufmerksam wurde. Damals wurde dies im Bildungssystem allerdings immerhin noch im Nachhinein registriert:

„[N]och vor zehn Jahren [...] galt es als ausgemacht, dass Geisteswissenschaftler keinerlei Kompetenz zur Lösung ‚harter‘ Alltagsprobleme mitbrachten. Mittlerweile aber [...] ist die Verunsicherung hinsichtlich der geforderten Problemlösungs-Kompetenzen eine so allgemeine geworden, dass man auch außerhalb der Universitäten immer häufiger auf eine Einstellung stößt, die sich durch die Frage charakterisieren ließe: *warum nicht Geisteswissenschaftler?*“ (Gumbrecht 1988: 10; Herv. i. Orig.)

In den 1990er Jahren führte die spürbar zunehmende Nachfrage der Wirtschaft nach Geisteswissenschaftlern dann sogar zu einer zeitweiligen Euphorie. „Irgend etwas ist dabei, sich ziemlich grundsätzlich zu ändern“ – ihm als Motto vorangestellt eröffnete so dann beispielsweise dieser Vilém Flusser entlehene Satz Mitte der 1990er Jahre einen Berufsratgeber (Gallo 1996: 7), der versprach, „Geisteswissenschaftlern Mut zu machen“ (Klappentext). Und in einem anderen Ratgeber aus dieser Zeit findet man sogar die selbstbewusst vorgetragene Überzeugung: „Wir stehen am Beginn einer gesellschaftlichen Neubewertung der Geisteswissenschaften als einer berufsvorbereitenden Ausbildung“ (Adams 1992: 8). Zu dieser Neubewertung ist es, so könnte man sagen, nun zwar auch durch die jüngsten Reformen gekommen – nur das Bewusstsein für das, was den Geisteswissenschaften in der heutigen Lage ih-

re gewissermaßen universell ‚berufsvorbereitende‘ Qualität in Wahrheit hat zuwachsen lassen, war da offenbar schon wieder weitgehend abhanden gekommen.

VII. Konsequenzen für die Bildungspolitik

Die bildungspolitischen Konsequenzen, die aus der hier dargelegten gesellschaftstheoretischen Perspektive folgen, sind wohl weitgehend bereits deutlich geworden: Dass seit Mitte der 1980er Jahre Geisteswissenschaftler in immer mehr beruflichen Feldern anzutreffen sind, spricht offenbar dafür, dass diese Entwicklung *relativ unabhängig ist* von einer *besonders darauf abzielenden ‚praxisbezogenen‘ Ausbildung* (da es sie in diesem Zeitraum nicht gab). Während Arbeitslosigkeit unter Geisteswissenschaftlern sowie ihre vielfache Beschäftigung weit unterhalb ihrer Qualifikation demnach einfach darauf zurückgehen dürften, dass der Arbeitsmarkt schlicht keine Kapazitäten zur adäquaten Aufnahme aller bietet – und beides auch durch gezielte Reformen geisteswissenschaftlicher Ausbildung also sich *nicht beheben lassen* wird, beziehungsweise: beides wird sich jedenfalls nicht *dadurch* beheben lassen. Dagegen hätte die Fortsetzung (beziehungsweise nun: die Re-Instituierung) einer vornehmlich an ‚Bildung durch Wissenschaft‘ orientierten geisteswissenschaftlichen Ausbildung nicht zuletzt für sich, dass sie mit großer Sicherheit dazu beitrüge, Wirtschaftssystem und Arbeitswelt dann auch noch weiterhin in einer Weise zu verändern, die den Bedarf für ebenso Ausgebildete – stetig und nochmals – vergrößern würde.

Erläuterungsbedürftig allerdings sind nun noch die Konsequenzen, die sich im Hinblick auf jenen ‚Rahmen‘ ergeben, der sich in den letzten Jahrzehnten ‚um‘ geisteswissenschaftliche Bildung ‚herum‘ gebildet hat, beziehungsweise: ‚in den‘ sie in diesem Zeitraum allmählich ‚eingebettet‘ wurde. Es ist dies zudem die Stelle, an der sich aus der vorgestellten Perspektive dann auch noch Verbesserungsvorschläge für eine zukunftsfähige geisteswissenschaftliche Ausbildung ergeben. Die Absolvierung zahlreicher Praktika, das Sich-Ausprobieren in verschiedenen, immer neuen praktischen Tätigkeiten, das selbständige Sich-Vertrautmachen mit immer neuen Berufsprofilen und sich ständig wandelnden Anforderungen heutiger beruflicher Praxis ne-

ben, jenseits und *ganz unabhängig vom universitären Angebot* – man hätte darin demnach künftig nicht mehr nur unfreiwillige, von der prinzipiellen Berufsferne der Geisteswissenschaften *erzwungene* Versuche zur *Kompensation dieser Praxisferne* zu sehen. Offenbar erzielt geisteswissenschaftliche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ vielmehr gerade in diesem Rahmen ihren praktischen Wert und gewinnt dieser ‚Eigenwert‘ des modernen Erziehungssystem *gerade in dieser Konstellation* seinen eigentlichen ‚Zukunftswert‘ als Ausbildung.

Entsprechend hätte es künftig dann auch vor allem darum zu gehen, die Voraussetzungen für ein möglichst harmonisches Neben- und Miteinander sozusagen zu verbessern – zwischen dieser und der ‚anderen Säule‘ moderner geisteswissenschaftlicher Ausbildung (der ‚Bildung durch Wissenschaft‘): Es wäre zunächst und vor allem all das abzustellen, was deren möglichst reibungslosem Zusammenspiel und insofern auch einem deutlicheren Erfolg dieses neuen ‚Ausbildungsmodells‘ bislang am offensichtlichsten im Wege stand – wie die notorische Unterbezahlung von Praktika etwa (die zusätzliche ‚Nebenjobs‘ zu einer Notwendigkeit und das Studieren so unnötig kompliziert und langwierig werden ließ). Und auch, was die Einstellung der Universität (der Verwaltung, der Studienordnungen) auf die mit all dem einhergehenden neuartigen ‚Ausbildungsbiographien‘ angeht, so ließe durch Änderungen an dieser Stelle der Erfolg dieses Modells sich ganz sicher – und: mit relativ wenig Aufwand – künftig noch ganz erheblich steigern.

Stattdessen hat man die Geisteswissenschaften nun jedoch erst einmal in ein ganz neues Experiment gezwungen – mit einem Modell, dem man früher mit guten Gründen eigentlich nur in Bezug auf ganz andere, vor allem vergleichsweise überschaubare und unveränderliche Arbeitsmärkte und -welten Erfolge zutraute (in der Ärzte- und in der Juristenausbildung also etwa).

Literatur

- Adams, Marco Montani*, 1992: Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft. Starthilfen und Aussichten. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Adorno, Theodor W.*, 2006: Theorie der Halbbildung [1959]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ANBA*: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit.
- Beck, Ulrich*, 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich*, 2007: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brödel, Rainer* und *Horst Siebert*, 2003: ‚Lerngesellschaft‘ als Zeitdiagnose und als Impuls der Erwachsenenbildung – Einleitung. S. 1-12. In: *dies.* (Hg.), Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Certeau de, Michel*, 1988: Kunst des Handelns. Übers. Ronald Voullié. Berlin: Merve.
- Corsi, Giancarlo*, 1997: Erziehung. S. 50-52. In: *Claudio Baraldi, Elena Esposito* und *Giancarlo Corsi*, GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg*, 1965: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gallo, Claudio* (Hg.), 1996: Freie Laufbahn. Berufe für Geisteswissenschaftler, Mannheim: Bollmann.
- Goethe von, Johann Wolfgang*, 1950: Wilhelm Meisters Lehrjahre [7. Buch, 1796], HA Bd. 7. München: Beck.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich*, 1988: Der Ort von (ein Ort für) Kreativität. S. 7-12. In: *dies.* (Hg.), Kreativität – ein verbrauchter Begriff? München: Fink.
- Hochschulrektorenkonferenz* (Hg.), 2006: Statistiken zur Hochschulpolitik 2, 2006. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn: HRK.
- Kühler, Larissa*, 2006: Hochschulreform in Deutschland nach amerikanischem Vorbild. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Liessmann, Konrad Paul*, 2006: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Luhmann, Niklas* und *Karl Eberhard Schorr* (Hg.), 1979: Reflexionsprobleme im modernen Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas*, 1992a: Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft. S. 93-128. In: *dies.*, Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas*, 1992b: Die Beschreibung der Zukunft. S. 129-147. In: *dies.*, Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas*, 1995: Das Kind als Medium der Erziehung. S. 204-228. In: *dies.*, Soziologische Aufklärung, Bd. 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas*, 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas*, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus*, 1962: Gesellschaft in pädagogischer Sicht. S. 102-112. In: *Hans-Hermann Grootjohann* (Hg.), Pädagogik. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Nietzsche, Friedrich*, 1980a: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. S. 641-752. In: Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hg. von G. Colli und M. Montinari (=KSA). München: deGruyter.
- Nietzsche, Friedrich*, 1980b: Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. S. 243-334. In: Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hg. von G. Colli und M. Montinari. (=KSA). München: deGruyter.
- Pethes, Nicolas, Jens Ruchatz und Stefan Willer* (Hg.), 2007: Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin: Kadmos.
- Siebert, Hans*, 2002: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.: VAS-Verlag.
- Stehr, Nico*, 2003: Das Produktivitätsparadox. S. 77-93. In: *Stefan Böscher und Ingo Schulz-Schaeffer* (Hg.), Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stichweh, Rudolf*, 1982: Ausdifferenzierung der Wissenschaft – Eine Analyse am deutschen Beispiel. Bielefeld: Kleine.
- Stichweh, Rudolf*, 1994: Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimität von Spezialisierung. S. 207-227. In: *ders.*, Wissenschaft Universität Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wildemann, Horst*, 1988: Das Just-In-Time-Konzept. Produktion und Zulieferung auf Abruf. Frankfurt a.M.: FAZ.
- Winckelmann, Johann Joachim*, 1962: Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst [1756]. Baden-Baden: Heitz.